

Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro

**Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa – Departamento de
História/ Ramo de Formação Educacional**

Título da comunicação:

“O professor de didáctica e o uso profissional do conhecimento científico sobre
educação”

Resumo:

Sem conhecimento científico sobre educação, nunca haverá uma articulação concreta entre as actividades realizadas pelos professores estagiários nas escolas e os seminários de ensino superior. A discussão das teorias da aprendizagem sem perspectivas de aplicação na realidade educativa tornará o ensino demasiado teórico e desadequado às efectivas necessidades dos alunos. Se não forem dadas condições para que os docentes universitários envolvidos no Ramo de Formação Educacional possam fazer uma constante actualização didáctica, será ainda mais agravada a desarticulação entre as componentes curriculares da referida formação, e as necessidades exigidas pela prática lectiva dos professores estagiários, além da supervisão pedagógica perder eficácia. A formação deixará então de fazer sentido, e os alunos não verão qualquer utilidade, antes uma perda de tempo, nas deslocações semanais à Faculdade.

Comunicação

Encontrando-me ligado desde 1987 ao Ramo de Formação Educacional da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pelo Departamento de História, não podia deixar de estar presente neste importante Encontro, para dar testemunho da minha actividade e partilhar com os colegas e ilustres participantes, as minhas certezas e também as minhas dúvidas quanto aos modelos e práticas de formação inicial de professores. O facto da formação de professores só muito recentemente ter constituído objecto de reflexão sistematizada e fonte de preocupação dos responsáveis pelos sistemas de

ensino é bem revelador da existência de uma autonomia relativa entre a reflexão e o objecto reflectido e entre este e os sistemas mais vastos onde ele se insere.¹

À maneira de Rui Grácio direi que «se nos inspirarmos numa pedagogia quantitativa de “indigestão mental”, como diria António Sérgio, então há-de parecer não só razoável como necessário, que os futuros professores tenham uma longa formação académica de base, parecendo igualmente razoável considerar desnecessária, ou dispensável, ou quando muito subsidiária e marginal, a formação pedagógica. Se ao contrário, nos inspirarmos numa pedagogia qualitativa de intenção formativa, a alternativa é outra: formação académica e formação pedagógica hão-se integrar-se num todo em que existam, com a harmonia possível, uma pela outra.»

Isto coloca um desafio a qualquer professor de Didáctica, que deve demonstrar competências científicas, curriculares e pedagógico-didácticas, que deverão convergir na resolução de questões de prática pedagógica. É que o professor de didáctica movimenta saberes de três áreas: a do especialista, neste caso de História, que conhecendo os programas, selecciona os conteúdos e organiza-os didacticamente; a do psicólogo que realiza a análise da matéria a ensinar segundo os indivíduos a que se destina, e a do pedagogo cuja tarefa será a de adequar o discurso científico ao nível etário e cognitivo dos alunos.

Quando se subestima o conhecimento científico sobre educação fica posto em causa o princípio orientador da própria formação inicial que consiste numa articulação entre a fundamentação teórica e a actividade prática do professor. Quando existe desarticulação entre os programas universitários e a realidade com que se deparam os professores estagiários, os seminários de ensino superior passam a ser meros continuadores do último ano de licenciatura, com clara apetência para a discussão de conteúdos científicos e em que a estratégia se centra na figura do professor e no método expositivo.

¹ José Alberto Correia, *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Lisboa, Edições ASA, 1989, p. 85.

Como afirmou Jean Maisonneuve, «Do ponto de vista cultural não há dúvida que a tradição didáctica, a todos os níveis, na Universidade, encoraja a adopção de uma atitude directiva, apesar de pretender ser crítica e ecléctica. Consiste em fornecer informações, apresentar métodos, prescrever normas e em impor um sistema mais ou menos rígido de comunicação, operações que se destinam a realizar uma determinada aprendizagem e que serão no final sancionadas por provas de tipo normativo ou competitivo. O jovem professor, mergulhado neste contexto, familiarizado com estes esquemas, ele próprio imbuído destes modelos durante o seu passado escolar, dispõe de poucos recursos para adoptar na sua turma atitudes menos directivas; dispõe também de fraca experiência anterior para aprender e controlar os processos colectivos em que se vê envolvido.»² Por conseguinte, se na Formação Educacional se insistir demasiado no aprofundamento exclusivo de conteúdos científicos, corre-se o risco de a tornar uma extensão das licenciaturas e os modelos expositivos continuarão a ser praticados e nunca haverá uma articulação desejável e proveitosa entre a teoria e a prática pedagógica. Não quero com isto dizer que a vertente científica deva ficar empobrecida na formação. Apesar dos professores estagiários serem autênticos professores nas escolas onde ficaram colocados (com todos os direitos e deveres inerentes), não devem perder de vista que são também alunos do Ensino Superior, numa realidade pós-licenciatura, e que a dimensão científica ligada à prática da investigação é fundamental na Universidade.

O que defendo é um equilíbrio das componentes científica, pedagógica e didáctica, que permitam aos licenciados chegar aos núcleos de estágio com uma rigorosa preparação científica de base, e sabendo o que fazer na sala de aula. No caso da História temos insistido nos seguintes temas:

1- A problemática do papel e do lugar da História no contexto dos Ensinos Básico e Secundário

1.1 - Finalidades do ensino da História na escolaridade obrigatória.

² Jean Maisonneuve, *O problema das atitudes na Função e na Formação Pedagógica*,

- 1.2 - A História como disciplina curricular.
- 1.3 - Análise de programas e manuais.
- 1.4 - O lugar da História face às componentes curriculares, disciplinar e não-disciplinar.

2- A Planificação didáctica

- 2.1 - Factores condicionantes.
- 2.2 - Planificação a longo, médio e curto prazo.
- 2.3 - Modelos de planificação aplicados à História.
- 2.4 - Aplicação da planificação a unidades de ensino.

3 – Os principais problemas do ensino da História (modelos, técnicas e estratégias)

- 3.1 - Os conceitos e o papel da linguagem.
- 3.2 - Princípios gerais de metodologia do ensino da História.
- 3.3 - Estratégias e recursos no ensino da História.
- 3.4 - O ensino da História e a relação com o Meio.

4 - Avaliação

- 4.1 - A problemática da avaliação.
- 4.2 - Tipos e instrumentos de avaliação.
- 4.3 - Funções e técnicas de avaliação.
- 4.4 - Confronto entre diversos tipos de avaliação.

5 – A metodologia de projecto

Pensamos ser fundamental que os professores em formação inicial reconheçam a importância da didáctica, não só como disciplina científica, mas também a sua integração com as Ciências da Educação que fazem parte do 1º ano do Ramo de Formação Educacional (vulgarmente conhecido por 5º ano). Se neste ano houver desarticulação entre as diversas disciplinas curriculares,

haverá sempre conteúdos que são duplamente abordados, muitas vezes com perspectivas antagónicas, o que causa desnecessária confusão nos alunos.

É muito importante que haja uma articulação estreita entre a Teoria Curricular e a Didáctica durante o primeiro ano de formação, para não se correr o risco de transformar a primeira numa realidade demasiado teórica, complexa e árida, o mesmo ocorrendo com a segunda, ao perder-se de vista a realidade escolar dos ensinos Básico e Secundário. Entendo que a actuação do professor de didáctica em geral, e da História, no meu caso concreto, no que diz respeito à ligação do seminário com os núcleos de estágio, é importantíssima, não somente em relação aos de âmbito científico e pedagógico-didáctico trazidos pelos professores estagiários da sua prática lectiva e não só, como na procura de um entrosamento em relação à própria equipa formativa, constituída pelos docentes universitários e pelos orientadores locais. A partilha realizada pelos estagiários durante a apresentação no seminário, das comunicações individuais sobre experiências de prática lectiva, e dos Trabalhos-Projecto, é extremamente enriquecedora para todos.

O professor de didáctica da História deve procurar que os seus alunos, futuros professores, consciencializem o seu papel nos múltiplos saberes da Escola moderna, conheçam o contributo da História da Educação para melhor compreenderem o papel dos modelos educativos e os seus objectivos, adquirindo sólidas bases que irão aplicar na prática lectiva e docente, depois de terem adquirido, como já afirmámos, uma sólida formação científica. Contudo, a formação inicial de professores não serve para fornecer todo o saber sobre pedagogia e didáctica, tal como não foi assim nas licenciaturas.

Insistimos muito nesta perspectiva (de que a Universidade não serve para ensinar todo o conhecimento de A a Z, mas para fornecer instrumentos conceptuais que permitam aos licenciados pensar, criticar, investigar, uma vez que é muito comum, durante os dois anos da formação profissionalizante, encontrarmos alunos a atribuir as culpas da sua falta de preparação aos antigos professores.

O uso profissional do conhecimento científico sobre educação é fundamental para servir de base aos aspectos teórico-práticos da metodologia de ensino que passam pela valorização da atitude geral da educação (o que implica a noção de formador e não somente de instrutor), pelas modalidades de acção pedagógica, pelo papel do profissional face ao saber, pelos aspectos relacionais, pelo conhecimento da didáctica aplicada aos espaços psicopedagógicos, pela motivação, pela valorização, sem exageros das potencialidades formativas da História numa época de grandes desafios para a disciplina e para as escolas.

Como afirmou Gilles Ferry, «(...) a intervenção das Ciências da Educação na formação dos professores não deve ser encarada nem como um procedimento de legitimação científica da formação nem como a aquisição de um conjunto de conhecimentos aplicáveis à prática pedagógica, mas como um conjunto de mediações utilizáveis para perceber e compreender os múltiplos aspectos do drama educativo, dar sentido a um projecto, controlar os efeitos de um método ou de um dispositivo.»

Sem conhecimento científico sobre educação, nunca haverá uma articulação concreta entre as actividades realizadas pelos professores estagiários nas escolas e os seminários de ensino superior. Aliás, «a nível do ensino superior, quer o exercício da actividade profissional, quer as condições simbólicas necessárias à sua integração na classe profissional não exigem uma informação pedagógica. A progressão na carreira faz-se através de um processo de avaliação das suas competências científicas, o que é bem revelador da sobrevalorização do seu papel enquanto transmissor de conhecimentos. A organização da carreira profissional faz pensar que é suficiente possuir os conhecimentos para que se possa transmiti-los. Em última análise, este processo de reconhecimento implícito de competências profissionais é funcionalmente coerente com as características sociológicas de um público utente homogeneizado pelo processo de selecção social e/ou

aculturado através da interiorização de certos mecanismos de percepção e classificação da realidade.»³

Citando ainda José Alberto Correia, o autor considera que «Apesar das variações que é possível identificar no sistema (formal ou informal) de formação de professores, de acordo com os diferentes graus de ensino, este apresenta um conjunto de características comuns que pressupõe uma imagem do professor como um transmissor de conhecimentos mais ou menos imutáveis ou como um transmissor de conhecimentos desenvolvendo-se segundo um processo cumulativo resultante do avanço da investigação científica. (...) O sistema é, assim, um sistema reprodutor. Ele reproduz modelos culturais que se traduzem em modelos pedagógicos, ele reproduz saberes e saber-fazer, ele reproduz resultados de investigação realizados pela instituição universitária, em suma, ele reproduz-se reproduzindo as condições sociológicas e sócio-pedagógico-científicas que justificam a sua existência e estruturação. Ele reproduz, pois, não só o saber, mas também o poder que a posse deste saber legitima, induzindo uma relação pedagógica profundamente autoritária onde o formador é considerado como o sujeito de formação, já que ele é suposto possuir o saber legítimo, exerce um poder explícito sobre o formando, considerado este como um objecto de formação desprovido de saber e desejoso de o absorver.»⁴

A discussão das teorias de aprendizagem sem perspectivas de aplicação na realidade educativa tornará o ensino demasiado teórico e desadequado às efectivas necessidades dos alunos. Se não forem dadas condições para que os docentes universitários envolvidos no Ramo de Formação Educacional possam fazer uma constante actualização didáctica, será ainda mais agravada a desarticulação entre as componentes curriculares da referida formação e as necessidades exigidas pela prática lectiva dos professores estagiários, além da supervisão pedagógica perder eficácia. A formação deixará então de fazer sentido e, os alunos, não verão qualquer utilidade, antes uma perda de tempo, nas deslocações semanais à Faculdade.

³ José Alberto Correia, *op. cit.*, p. 92.

⁴ *Idem, ibidem*, pp. 92-94.